



УДК 378.4  
ББК 74.58 У 90

## Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

**Шарко О.И.**

Университет как дискурсивное событие. (с. 6 )

#### **Философия и социология образования**

**Н.И.Латыш**

Идея университета в контексте современной цивилизации.  
(с. 10 )

**М.А. Гусаковский**

Приключения разума в культуре и судьба идеи  
университета (с. 16 )

**А.И.Левко**

Классический и современный университет: проблема  
ценностей (с. 22 )

**А.А.Полонников**

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31 )

**Т.Ф.Милова**

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43 )

**Н.Э.Бекус-Гончарова**

Университет как место социальной рефлексии (с.48 )

**Л.Г.Титаренко**

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

**В.А.Ерошенко-Риттер**

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61 )

**Т.В.Тягунова**

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72 )

**Н.В.Михайлова**

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76 )

**Ю.Э.Краснов**

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81 )

**А.М.Алтайцев**

Корпоративная культура университетов США (с.92 )

**А.М.Алтайцев**

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101 )

**Н.К.Кисель, И.А.Медведева**

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107 )

**И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко**

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114 )

**О.П.Кузнецик**

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120 )

**Л.А.Ященко**

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126 )

**С.В.Костюкевич, А.В.Харченко**

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130 )

**В.И.Трофимец**

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143 )

### **Психология образования**

**А.А.Полонников**

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161 )

**Г.И.Малейчук**

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

**С.С.Харин**

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175 )

**А.М.Корбут**

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187 )

***Е.С.Слепович***

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196 )

***Н.Д.Корчалова***

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208 )

***Т.В.Тягунова***

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213 )

***М.В.Соколова***

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219 )

***В.А.Герасимова***

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

## ГЕНЕРАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

*Харин Сергей Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ*

*...нет способа избежать  
истории отношений.*

*Кеннет Дж. Джерджен*

К созданию данного текста меня побудил ряд причин. Во-первых, стойкий, на протяжении уже десяти лет, интерес к гештальт-подходу, ставшему главным инструментом моего контактирования со «средой». Во-вторых, еженедельное общение со студентами-выпускниками отделения психологии БГУ в рамках спецкурса «Теоретико-практические аспекты личностно-профессионального роста психолога», которое дало возможность соприкоснуться с «продуктом» нашего образования, а повторяющиеся из года в год и ставшие уже стереотипными реакции, формы поведения студентов-выпускников заставили меня сфокусироваться на некоторых образовательных моделях.

### **«Диетологическая» модель**

*Некоторые книги следует пробовать, другие  
проглатывать,  
и только немногие следует жевать и  
переваривать.*

*Бэкон*

Опираясь на свой педагогический опыт, осмелюсь предположить, что несомненное первенство в ряду образовательных концепций принадлежит «диетологической» модели [8]. Интерес автора к ней обусловлен не только ее «экспансивностью», но и определенной близостью к ней ключевой метафоры пищевого поведения, положенной Ф.Перлзом в основу разработки теоретического фундамента гештальт-терапии и изложенной в его книге «Эго, голод и агрессия» [6].

Квинтесенцией «диетологической» модели может являться мысль Фрейре о том, что учеников нужно «накормить» («накормить» интроектами (используя терминологию гештальт-подхода) или (используя выражение Джерджена) «накормить» истиной экспертов [2]), т.е. обучить.

Огромную роль при «кормлении» играют: качество и характер (консистенция) пищи, а также частота и регулярность ее поступления. При этом, если ментальная пища (знания) доведена до легкоусвояемой, точнее, легко проглатываемой консистенции *(О наличии педагогической позиции в приготовлении именно такой ментальной пищи могут говорить высказывания типа: «Я им все разложила по полочкам», «Я им буквально все разжевал, положил в рот, а им осталось лишь проглотить» и т.п.)*, то у человека, ее поглощающего, может так и не возникнуть потребность, говоря словами Перлза, в дентальной активности, не появится желание самому откусить от «пирога знаний», прожевать, перемолоть его и ассимилировать входящие в него ингредиенты. В рамках «диетологической» модели обучения всегда есть опасность превращения человека в «сосунка» (термин Перлза),



для которого недостаточно качественно приготовленная ментальная пища может пагубно повлиять на его жизнедеятельность.

Интеллектуальное обжорство – еще одна из возможных негативных сторон «диетологической» модели обучения. Речь идет не о потребности в ментальной пище, а скорее о том, что она, точнее ее удовлетворение, приобретает несколько извращенный характер, связанный с поглощением больших, плохо ассимилированных «кусков», с тревожностью в связи и по поводу возможного голода, а порой и переживания состояния фрустрированности при возникновении задержек в поступлении очередной порции информации («расскажите нам еще что-нибудь интересное», «нужно, чтобы нам еще прочитали...», «мы так мало знаем», «нам многого не дали» – вот лишь некоторые наиболее типичные высказывания студентов-пятикурсников, которые могут служить иллюстрацией негативных последствий привыкания к кормлению).

Процесс обучения, процесс передачи знаний связан с установлением определенных взаимоотношений, с процессом общения, взаимодействия, поэтому поиск причин живучести и экспансии «диетологической» модели может лежать в области исследования ролевых позиций и ролевых отношений ее участников.

Через системы «учитель – ученик», «преподаватель – студент», «обучающий – обучаемый» просвечивают генетически первичные, архетипические по своей природе «детско-родительские» отношения. Их проекция на реальный контекст академического взаимодействия заставляет нас, прежде всего, обратиться к анализу трансферных–контрансферных отношений.

Данный вид отношений традиционно исследуется в рамках психотерапевтических практик. В настоящее время одна из наиболее разработанных моделей трансфера создана с использованием концептуального аппарата теории объектных отношений и принадлежит перу американского психолога Cashdan [7]. В модели трансферных отношений выделяются три составляющих: проективная идентификация, метакоммуникация и аффективная конфронтация.

В свою очередь проективная идентификация, собственно и включающая механизм трансфера, может быть «замешана» на: зависимости, власти (о социальной и интеллектуальной власти людей, отбирающих знания в системе образования, говорит Джерджен), сексе или привлекательности [7].

Здесь, как нам кажется, вполне уместно вспомнить о триаде А.В. Петровского, определяющей социально-психологическую ценность человека и включающей в себя: авторитетность (власть), референтность (компетентность в определенной сфере, обладание конкретными знаниями), привлекательность. Кстати, А.Б. Орлов считает, что это как раз те характеристики, при помощи которых человек укрепляет свои фасады, персонализируется и вынужден играть целый букет социально важных ролей, в том числе и родительских [5].

В поле педагогического взаимодействия всегда достаточно много экранов для проективных идентификаций, всегда много вербального и невербального материала, включающего механизм идентификации. Так, например, по мнению Cashdan, в основе установления отношений зависимости могут лежать следующие утверждения клиента: «Скажите мне, что мне следует делать?», «Я не могу сделать это сам», «Что вы думаете по этому поводу?» и т.п. На невербальном уровне это может быть выражение ожиданий указаний; бросание озабоченных взглядов, когда указание задерживается; возникновение облегчения, когда указание получено. На уровне метакоммуникации – индуцирование клиентом в пространство взаимодействия скрытого послания типа: «Я не могу выжить без вас».

В процессе реализации «диетологической» модели возникает своеобразный двойной узел. С одной стороны, как было показано ранее, может формироваться зависимость не только от самой ментальной пищи, но и от технологии кормления. С другой стороны, роль «сосунка» и связанное с ней поведение, в свою очередь, способствует включению проективной идентификации, например, зависимости или власти, погружая взаимодействующих в лоно детско-родительских отношений.

Каким же образом возможно преодоление, разрыв трансферно-контрансферных отношений? В рамках своей психоаналитической теории Cashdan рассматривает два способа преодоления трансферов: метакоммуникацию и конфронтующую коммуникацию. Между тем организация взаимодействия в режиме метакоммуникации требует от стороны, ее организовывающей, особой теоретической и практической подготовки, особой стерильности во взаимоотношениях, например, ухода от интерпретаций. В настоящее время процедура осуществления метакоммуникации разработана лишь



применительно к диадическому психотерапевтическому взаимодействию [1].

Организация конфронтующей коммуникации внешне, в поведенческом плане, выглядит на первый взгляд довольно просто. Коротко ее суть можно сформулировать как наличие у субъекта способности и возможности говорить «Нет!» в тех случаях, когда другой (другие) начинают демонстрировать свою беспомощность и индуцировать у противоположной стороны желание вступать и поддерживать комплементарные отношения зависимости.

Между тем, как отмечает Cashdan, решение о том, когда использовать конфронтующую коммуникацию, целиком определяется контекстом, ситуацией взаимодействия. Умение понимать, чувствовать ситуацию формируется в ходе длительной профессиональной деятельности или участием в социальных тренинговых программах. Реализация же этого умения часто связана с выходом за пределы установившихся ролевых отношений. Помимо всего это еще и сложный вопрос сочетания поддержки и фрустрации в ходе личностного и профессионального общения. Однако продуктивность этих двух необходимых компонентов коммуникации, ведущей к росту, также зависит от контекста взаимодействия, т.е. в одних ситуациях сходные по форме коммуникативные действия могут выступать как поддерживающие, а в других – как фрустрирующие.

Коварность «диетологической» модели состоит в том, что отход от нее связан с большой долей фрустрации. Поскольку для того, чтобы преодолеть у обучаемых потребность в интеллектуальном обжорстве, необходимо поддерживать такое взаимодействие, которое снижало бы приток ментальной пищи, что, в свою очередь, часто является довольно сильной фрустрацией, приводящей в одних случаях к увеличению уровня агрессивности, а в других – к увеличению стремления к еще большей зависимости. Такой сложный поведенческий ответ может спровоцировать трансферные отношения, связанные не только с зависимостью, но и с властью, с привлекательностью, с сексом.

«Производство авторитета» – конструктивный ответ конструкционизма?

Одним из возможных путей выхода из тупика, связанного с преодолением идеологии «диетологической» модели, является идея Джерджена о необходимости перехода от разыгрывания роли авторитета к производству авторитета в образовательном процессе [2]. Производство авторитета связано, прежде всего, с отказом от демонстрации в образовательной практике лишь конечного, «парадного» интеллектуального продукта и привнесение в нее, в непосредственный контекст педагогического взаимодействия фрагментов, связанных с демонстрацией технологии производства знаний, т.е. это фактически еще и привнесение личностного материала в виде демонстрации своих вкусов, предпочтений, интересов при отборе, упорядочивании информации, выборе форм и средств предъявления знаний и т.п.

Это, если пользоваться понятиями, близкими к «диетологической» модели, отказ человека, включенного в производство и передачу знаний, от роли официанта, поставляющего ментальные яства, и переход к роли повара, не только готовящего эти самые яства, но и раскрывающего, демонстрирующего секреты своего искусства. В технологической цепочке повар действительно значительно более авторитетная фигура, чем официант.

Продолжая усиливать линию конструктивистского подхода в сфере образования, обратим внимание на идею о генеративных отношениях. «Для конструкционистского педагога, – по мнению все того же Джерджена, – главной задачей выступает участие в генеративных отношениях, – отношениях, из которых ученик выходит с более широкими возможностями эффективного отнесения. Роль ученика изменяется с объекта оперирования на субъекта отношений» [2, с.96].

Если рассмотреть «диетологическую» модель через призму отношений, согласно вышеизложенной идее Джерджена, то возникает следующая картина. Во-первых, интроецированность учащихся информацией, как один из существенных результатов данной образовательной модели, предполагает установление комплементарных отношений между педагогом и учащимися, базирующихся на фундаменте авторитета педагогической (родительской) роли. В рамках этих отношений ученику (ученикам) предоставляется возможность реагирования («отнесения») на образовательную реальность фактически лишь двумя способами: поглощать предлагаемую ментальную пищу или отказаться от ее поглощения. Роль, которая отводится учащемуся в рамках «диетологической» модели, хорошо описывается довольно известной метафорой: ученик – это сосуд, который нужно наполнить. Поэтому слишком смело было бы утверждать, что он выступает в ходе реализации таких комплементарных отношений в качестве субъекта, а скорее действительно является объектом оперирования, «отливкой», «отпечатком», формой для фиксирования, удержания и сохранения «интеллектуальных



консервов».

Продолжая далее осуществлять анализ «диетологической» модели, заметим, что, находясь как в рамках психоаналитического подхода, теории объективных отношений, так и в границах конструкционизма, мы говорим о вещах, в определенной степени близких друг к другу. В обоих случаях речь идет прежде всего об интерактивной стороне, о некоторой коммуникативной (трансфер) и отношенческой характеристиках функционирования одной из образовательных традиций. Второе, о чем идет речь, может быть с недостаточной степенью акцентированности, – это личностная включенность самих участников интеракции, которая часто скрыта за ролями, статусами и т.п.

Для восполнения данного дефицита обратимся к функциональной, процессуальной, феноменологической концепции «self», разработанной в лоне гештальт-подхода (напомним о многолетнем интересе автора именно к этому направлению в современной психологии). Данная концепция предполагает, что «self» обладает тремя функциональными состояниями: Персона, Оно и Эго, которые существуют и функционируют в триадической взаимосвязанности: «... Оно-состояние отвечает за проявление желаний, стремлений, потребностей «организма», состояние «Персона» предъявляет аккумулированный опыт: усвоенные организмом социально-культурные знания, ценности, нормы, правила поведения и т.п., а также опыт, накопленный организмом в ходе собственного онтогенетического развития, а Эго-состояние определяет формы и способы контакта организма со средой» [3, 78].

«Диетологическая» модель, на наш взгляд, вынуждает преподавателя наиболее активно эксплуатировать «Персону», в которой представлены и слиты статусно-ролевые и информационно-знаниевые ресурсы и опыт. Для того чтобы произошла передача опыта, состоялся акт кормления, необходима некоторая форма контактирования с реципиентом. Поэтому требуется адресация к Эго-состояниям учащихся. Однако в рамках данной модели предполагается лишь один, уже обычно заданный, способ контакта (ученик ведь «объект оперирования»), а чтобы его удержать, оставаясь на позициях «диетологической» модели, необходима активизация «Персоны» учащегося, например, его опыта детско-родительских отношений, опыта взаимодействия с властными фигурами и т.п. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что «диетологическая» модель делает всех участников, вовлеченных в ее реализацию, «социально-культурными» невротиками. На фоне этого неожиданного и для самого автора вывода весьма оптимистически выглядят прогулы студентов как показатели функционирования их Оно- и Эго-состояний.

Конструкционистская идея, идея Джерджена о необходимости производства авторитета в процессе обучения, идея, по сути выступающая альтернативой «диетологическому» подходу, может быть действительно воспринята и оценена как таковая лишь в результате проведения аналогичного анализа. Нас не должно при этом смущать то обстоятельство, что в ходе проводимого анализа будет использоваться категория «генеративного отношения», поскольку она является частной к базовой философской категории «отношения».

Производство авторитета связано все с теми же комплементарными, детско-родительскими отношениями, отношениями по вертикали [4].

Принципиальным моментом производства авторитета является привнесение в процесс передачи знаний личности самого педагога. Можно сказать, что предлагаемые знания в какой-то мере приобретают характер личной истории нарратива, истории их создания, усвоения, оформления.

Знания, поданные через призму личностного, могут служить примером субъектной отнесенности к процессу их приобретения и производства. Помимо этого, с одной стороны, нарратив – это форма, которая наиболее приемлема, удобна для функционирования нашего сознания [10]. С другой стороны, личностные истории, исповеди, их герои – замечательное поле для идентификаций, для возможных подражаний, уподоблений и т.п. Поэтому результатом производства авторитета является, в идеале, не только возникновение собственно эффекта авторитетности, но и появление условий для прорастания в рамках комплементарных отношений, отношений подобия, приводящих к возникновению у обучаемых потребности сделать для себя самих процесс приобретения знаний более личностным, т.е. попытаться расширить свои возможности в реализации своей отнесенности к образовательной реальности, вступить в область действительно генеративных отношений.

«Self»-анализ позволяет дополнить эту картину. При производстве авторитета педагог помимо «Персоны» активизирует еще и Эго-состояние, демонстрируя свою технологию выбора ментального «корма». Возможно в этом «блюде» можно обнаружить и легкий привкус Оно-состояния, в виде презентирования тех желаний и потребностей, которые были имплицированы, использованы при приготовлении интеллектуального яства. В свою очередь, демонстрация, раскрытие преподавателем себя, пусть и в контексте академической деятельности, – это всегда приглашение к контакту,



диалогу, а посему это адресация к Эго-состоянию тех, кто включен в процесс обучения.

Автор, завершая эту важную для него часть статьи, не может удержаться от очередной «пищевой» метафоры, связанной с авторитетом. Если ментальное «кормление», в рамках «диетологической» модели, может в своем предельном варианте напоминать стиль кормления детей в яслях и детском саду, который существовал в те времена, когда дочь автора была дошкольником, и который выражался в том, что воспитатели и нянечки, используя власть своего авторитета, буквально вталкивали ложками пищу в детей, то модель «кормления», связанная с производством авторитета, напоминает скорее «пищевую» ситуацию, складывающуюся вокруг ребенка в семье, когда кто-нибудь из взрослых действительно производит (или, точнее, предлагает) авторитеты (за дедушку, за бабушку, за папу, за маму и т.д.), пытаясь накормить ребенка. Нам остается лишь почувствовать разницу.

### **«Дедуктивная» модель**

*Мыслью, следовательно,  
существую.*

*Декарт*

Одна из возможных альтернатив «диетологической» модели видится в переходе к «дедуктивной» модели. В ее основе лежит естественнонаучная парадигма, восторжествовавшая в науке еще в конце 19-го столетия. В качестве основной ее идеологии выступает принцип детерминизма, линейно-последовательный подход при анализе и объяснении сути явлений.

В художественной литературе, относящейся к этому же времени, данный способ обращения с реальностью зафиксирован в образе известнейшего детектива – Шерлока Холмса [9]. Идеальный логик, которому достаточно ознакомиться с отдельным фактом во всех его связях, при помощи метода дедукции восстанавливает не только цепь событий, предшествующую данному факту, но также и все последующие события.

В связи с этим описанием возникает и другая, уже реальная фигура – великого палеозоолога Жоржа Кювье, который, благодаря созданному им методу «корреляции органов», смог правильно описать целое, уже несуществующее животное по одной только кости.

Итак, подведем некоторые предварительные итоги. В качестве средства, инструмента раскрытия загадок, реконструирующего последовательность событий, выступает тонкий, хорошо организованный, рациональный ум; методом, технологией – метод дедукции; продуктом – реконструкция последовательности событий, воссоздание логически непротиворечивого целого и т.п.

Проекция «дедуктивной» модели на образовательный контекст позволяет говорить об определенном стиле преподавания, типе преподавателя, пытающегося рационально осмыслить и логически структурировать учебный материал, а посему испытывающему склонность к схемам, таблицам, матрицам и т.д., предпочитающего готовить и кормить других логически упорядоченной, т.е. приготовленной по особому рецепту, «ментальной» пищей.

Для того, чтобы уйти от «призрака» «диетологической» модели передачи знаний, следует, на наш взгляд, «отзеркалить» образовательную ситуацию, т.е. зеркальная проекция «диетологической» модели, проекция на экран учащихся, дает фактически лишь «отрывание» ранее проглоченной «ментальной» пищи. Проекция «дедуктивной» модели предполагает уже усвоение технологии, опыта и механизма рационального реконструирования и конструирования целого, опыта построения «ментальных» гештальтов путем решения загадок, проблем, устранения секретов.

Поскольку для легендарного литературного героя главным всегда являлось раскрытие преступления (решение проблемы), то вполне логично можно утверждать, что проблемное обучение есть, по сути, проекция дедуктивного подхода Шерлока Холмса на образовательный контекст.

«Дедуктивная» модель предполагает установление с миром, с реальностью, с событиями, в нем происходящими, отношений, принципиально отличающихся от отношений в рамках «диетологической» модели. Продуктом «дедуктивной» модели, как уже отмечалось, является воссоздание или



создание логически непротиворечивого (т.е. композиционно рационально оформленного) целого (схемы, модели и т.п.).

Следует подчеркнуть, что схемы, модели, корреляционные плеяды и т.п. призваны, по сути, уменьшить уровень энтропии Мира, создать своеобразные островки стабильности и предсказуемости за счет интеллектуального отграничивания в виде «виртуальных» фигур части реальности, фрагментов потока жизнедеятельности. Процесс создания интеллектуальных фигур, описывающих реальность, можно определить как редукционный композиционизм.

Для того, чтобы сохранить рамки рассмотрения образовательных моделей, на следующем его этапе следует перейти к анализу Self-процесса участников обучения. Напомним, что усвоение, ассимиляция педагогом «теории и практики» «дедуктивной» модели является прерогативой «Персоны». Выбор пути передачи опыта – функция Эго-состояния. В рамках данной функции возможен выбор между рядом альтернатив: непосредственное кормление (рассказ об идеологии «дедуктивной» модели); производство авторитета (рассказ о своем функционировании в рамках «дедуктивной» модели); и, наконец, приобщение, включение обучаемых в процесс решения проблем, загадок, в процесс завершения интеллектуальных гештальтов. В этом последнем случае, усиление Эго-состояния учащихся, достижения ими желаемого педагогом выбора в пользу включенности в проблемное обучение достигается, с одной стороны, за счет активизации извечного стремления человека к преодолению препятствий и барьеров в виде проблем и секретов на пути к постижению нового. С другой – за счет фактического использования для активизации Оно-состояния обучаемых феноменов, открытых в рамках гештальт-психологии: прегнантной формы, гештальта. Это, в свою очередь, позволяет вновь сделать акцент на композиционных отношениях, рассматривая их в контексте «дедуктивной» модели как действительно генеративные отношения.

### ***«Губкоподобная» модель***

*И объяли меня воды  
до души моей.*

*Кендзабуро Оэ*

Литературной метафорой губкоподобного способа контактирования с миром выступает известный, теперь и у нас, герой телесериала – лейтенант Коломбо. Уже одним лишь своим внешним видом он выступает антиподом всегда собранному и франтоватому Шерлоку Холмсу. Между тем различия между ними значительно более существенные. Если Холмс, подобно охотничьей собаке, почуявшей след, активно выдвигает и проверяет гипотезы, методично раскладывая свой дедуктивный пасьянс, то Коломбо кажется на его фоне совершенно рассеянным и беспомощным субъектом в вечно мятлом плаще, казалось бы, просто присутствующим на месте преступления, озирающимся по сторонам и не знающим за что ухватиться, а затем вновь и вновь возвращающимся на это место, как бы ожидая, что кто-то или что-то, связанный самыми различными ниточками с преступлением, подскажет ему ответ.

Коломбо подобен губке, постепенно пропитывающейся тем веществам, с которым она находится в соприкосновении, в контакте. Поэтому он заинтересован в расширении информационного и событийного полей, он при этом старается не структурировать факты, например, путем как можно более раннего выдвижения гипотез. Он совершенно не борется с избытком информации, не пытается определить ценность того или иного факта, не пытается втиснуть его в рамки какой-либо схемы, не вырывает его из среды. Коломбо терпеливо ждет, когда какой-либо факт проявится из фона и сам привлечет его внимание. Детектив, кажется, просто верит в мудрость окружающего его мира и учится у него.

Шерлок Холмс, конституируя ментальные гештальты, пытается уйти от неопределенности в сферу «хороших форм» (например, путем выдвижения как можно раньше гипотезы). Коломбо как бы весь пропитан этой неопределенностью и, нисколько не испытывая дискомфорта, живет, действует в ней, контактирует с метастабильными формами (например, принимая за чистую монету все рассказываемые ему истории). Резюмируя, можно подчеркнуть, что в основе губкоподобного способа контактирования человека с окружающим его миром лежит его доверие к спонтанности процесса фоно-фигурных взаимоотношений.

В основу идеологии создания и разработки «губкоподобной» модели образования следует положить закономерности процесса фоно-фигурных



отношений, дополнив их моделью ориентированного-неориентированного восприятия реальности. Активное, направленное, сфокусированное ориентированное восприятие предполагает, например, то, что в процессе работы с текстами внимание преподавателя (как и любого другого человека) будет сосредотачиваться на тех фигурах (идеях, фактах, примерах и т.п.), которые вызывают у него интерес и как-то связаны с его собственными гипотезами, моделями, намерениями в области образовательной практики.

Открытое, ненаправленное, неориентированное восприятие предполагает спонтанное выделение фигур «здесь и теперь» в рамках реального событийного поля педагогического взаимодействия, например, непосредственно на занятиях, в ходе тренингов и т.п., с постепенным прояснением и привлечением своего (преподавательского) внимания к тому, что интересно для студентов.

Поскольку фигура академического интереса преподавателя, как правило, уже четко оформлена к моменту педагогического взаимодействия, а академическая фигура(ы) обучаемых проявляется и оформляется в процессе обучения, то именно она в первую очередь нуждается в насыщении, прояснении и поддержке. Связанная с потребностями, с Оно-функцией учащихся, но не всегда конгруэнтная с намерениями преподавателя, она (фигура) требует уважения и внимания, а не обесценивания и погружения ее в фон педагогического взаимодействия.

Однако две четко очерченные фигуры в рамках одного и того же поля (гештальта), как правило вступают в конкуренцию друг с другом. Поэтому логично возникает вопрос о возможных тактиках преодоления конкуренции. Первая – «конвенциональная», т.е. совместное (хорошо, если это действительно так, если не включен механизм авторитетности, обесценивания или манипуляции целесообразностью и т. п.) принятие решения по поводу того, чей интерес будет удовлетворяться в первую очередь. Вторая техника – это начало совместной работы по интегрированию интересов, начало живого, непосредственного, творческого диалога, направленного на обнаружение новой фигуры. По нашему мнению, данная тактика, ее воплощение в жизнь, становится возможной лишь при условии имплицитной или эксплицитной (продекларируемой) установки на изначальную эквивалентность, равноценность всех возникающих фигур. Собственно это условие и есть еще одна из возможных граней реализации «губкоподобной» модели.

Приобретение опыта «жизни в эквивалентности» позволяет субъектам деятельности избавиться от интеллектуального «обжорства» и «обжорства осознания» (Дж. Энрайт), от попыток, образно говоря, устроить парад, конкурс, конвейер фигур. Поскольку любая возникающая из фона фигура самодостаточна и ценна сама по себе «здесь и сейчас», как, впрочем, и любая предыдущая, и любая последующая.

Характер отношений между фигурой и фоном лежит в основе возникновения эффекта многообразия-целостности, многообразия-единства. В качестве «перцептивного» примера можно привести феномен двойной фигуры.

Отношения дополнительности, лежащие в основе эффекта многообразия-целостности, позволяют через опыт их проживания, соприкосновения с экзистенциальными аспектами бытия (образование – часть бытия), понять, прочувствовать, осмыслить двойственность, а порой и парадоксальность пребывания человека одновременно в материальном и духовном, во временном и вневременном, в конечном и бесконечном, в бытийном и событийном, в познаваемом и непознаваемом (таинственном) и т.д.

Вероятно, совсем неслучайно лейтенант Коломбо в своих контактах со свидетелями и подозреваемыми зачастую предстает перед ними не только как полицейский, но и как простой человек, как-то гармонично при этом сочетая свои роли в границах некоего многообразия-целостности.

«Self»-анализ, с использованием гештальт-модели функциональных состояний «Я», позволяет заключить, что реализация «губкоподобной» модели возможна тогда, когда, во-первых, будут созданы условия для активизации Оно-состояния участников образовательного процесса, во-вторых, когда взаимодействие между ними, проявление функции Эго-состояний, в основном будет основываться на феноменах Оно-состояния, а не Персоны. Вероятно, что только при таких условиях речь может идти о действительной конгруэнтности всех участников и образовательного процесса.

## Литература

1. Вацлавик Пол и др. Психология межличностных коммуникаций. – СПб., 2000.



2. Джерджен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Образовательные практики: амплификация маргинальности. – Мн., 2000, с.74-101.
3. Долгополов Н.Б. Гештальт «здесь и теперь» // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994, с.53-79.
4. Кемпинский А. Психопатология невротизма. Варшава, 1975.
5. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее я человека // Вопросы психологии, № 8, 1995, с.5-19.
6. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия.– М., 2000.
7. Cashdan, S.(1988). Objects relations therapy: Using the relationship. New York: W.W.Norton.
8. Friere, P. (1985). The politics of education. South Hadley, M.A.: Bergin and Garvey.
9. Truzzi, M. (1976). Sherlock Holmes as Applied Social Psychologist. In Sanders. The Sociologist as Detective. New York: Praeger. pp 50-86.
10. Wheeler, G. (2000) Beyond Individualism. Cambridge: GIS Press.